

Verslag van het AERA-Congres 1988 te New Orleans

Inleiding (W.J. Nijhof, Universiteit Twente)

Het thema voor de jaarlijkse vergadering van de Amerikaanse Onderwijsonderzoeksorganisatie AERA, "Research, Policy, and Practice", was ook dit keer weer gericht op het verbreden van haar doelgroepen. Tegelijkertijd diende dit thema om in gang gezette ontwikkelingen te continueren.

Het komt er in feite op neer dat de AERA is uitgegroeid tot een internationale jaarmarkt voor onderwijsonderzoek. Eenieder die iets te maken heeft met de programmering van onderwijsonderzoek, of met het nationale en lokale beleid inzake onderwijsonderzoek of de consequenties van onderzoek voor de onderwijspraktijk, tracht iets van zijn gading te vinden.

Het beleid van de AERA heeft er dan ook toe geleid dat al deze doelgroepen, beleidsmakers, politici, practici en onderzoekers, elkaar ontmoeten. (Of de keuze van de lokatie daaraan debet is, is niet duidelijk. Wel is duidelijk dat New Orleans, gelegen aan de monding van de Mississippi, als een krachtige magneet werkte).

Voor de onderwijsonderzoekers heeft dit tot gevolg dat zij veel minder geconfronteerd worden met de directe resultaten van onderzoek, en minder geïnvolveerd raken in discussies die de kern van de onderzoeksmethodologie en -technieken raken. Ook groeit er twijfel t.a.v. de kwaliteit en relevantie van het aanbod. Sceptis t.a.v. dit type ontwikkelingen valt bij veel onderzoekers te beluisteren. Anderzijds wordt de probleemgevoeligheid voor wat werkelijk onder beleidsmakers en practici leeft groter. Het is een dilemma dat elk jaar, ook bij de Nederlandse Onderwijsresearchdagen, terugkeert.

Meer dan 1000 sessies zijn er dit jaar georga-

niseerd. De AERA-organisatie spreekt dan ook van de grootste ontmoeting ooit georganiseerd. Opvallend was de grote deelname van Nederlandse onderzoekers. Het beleid van de overheid, van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs en van onderwijsresearch-instituten om sterker te internationaliseren en de resultaten van Nederlands onderzoek in het buitenland te presenteren sorteert effect.

Naast de AERA zijn er tal van andere onderzoeksorganisaties en special interest groups, die de AERA-meeting aangrijpen om hun eigen ervaringen, opvattingen en inzichten uit te wisselen. Door parallel aan de AERA symposia te organiseren kunnen deze organisaties zeer brede doelgroepen bedienen. Onderzoekers pendelen zo van de ene organisatie naar de andere en kunnen op doeltreffende wijze kennis opdoen van de meest recente ontwikkelingen op hun vakgebied. Een kroniek van de AERA moet daarom in het licht van deze organisatorische complexiteit worden gezien. Het tijdsbeeld dat geschetst wordt is een selectie van indrukken met een onvermijdelijk, sterk persoonlijk gekleurde belangstelling van de deelnemers.

Het is gebruikelijk dat de president van de AERA tijdens deze jaarlijkse ontmoeting een voordracht houdt over het gekozen kernthema. Dat thema lijkt bij voorbaat gedoemd te verdwijnen onder de grote hoeveelheid onderwerpen. Niettemin heeft Richard Shavelson getracht dit thema te belichten.

De relatie tussen onderzoek, beleid en praktijk is een hybrisch thema volgens Shavelson en roept verwachtingen op die vaak niet kunnen worden ingelost. Vooronderstellingen zijn vaak dat onderzoek niet of nauwelijks bijdraagt aan de oplossing van problemen in de onderwijspraktijk. Bij fysica zou het tegendeel vaak blijken. Persoonlijke ervaring zou van grotere betekenis zijn.

Zijns inziens zouden beleidsmakers beter beïnvloed dienen te worden, door beter te begrijpen wat zij doen. De verstaanbaarheid en begrijpelijkheid van wat onderwijsonderzoekers doen zou verbeterd kunnen worden door een helder taalgebruik toe te passen.

Onderzoekers menen vaak dat beleidsmakers en politici onredelijke en naïeve verwachtingen hebben: zij zoeken niet de ideale, maar de 'next best' oplossing voor hun problemen.

De beste bijdrage die onderzoekers volgens Shavelson kunnen leveren aan beleidsmakers is het veranderen van denkkaders (mind frames). Beleidsmakers denken vaak traditioneel over onderwijs en het onderwijsberoep. Zo beschouwen zij b.v. het onderwijsberoep als iets waarmee je geboren bent (skill), of als een persoonlijke karaktertrek, en ook wel als een professie. In het onderwijsberoep staat volgens Shavelson echter het reflectieve denken en het beslissen centraal. Onderwijsonderzoek zou meer probleemgeoriënteerd te werk moeten gaan. Daarmee bedoelt hij dat de context- en de situatiegebondenheid van de problemen centraal zouden moeten staan. Daarvoor zijn cognities (kennisstructuren) nodig die als basis dienen voor de interpretatie van onderwijs(systemen). Shavelson zoekt in feite naar gegevens en gegevensbestanden die geordend kunnen worden (zoals indicatoren van effectieve onderwijssystemen), die geclusterd kunnen worden en zich lenen voor nadere analyse, waardoor meer inzicht in samenhangen op gaat treden. Het gaat er om deze verkregen inzichten te toetsen aan de inzichten van beleidsmakers voor wie de onderzoeksresultaten uiteindelijk bedoeld zijn. Deze toetsing kan dan leiden tot alternatieve vormen van indicatorenstelsels of -systemen. Zijn poging is dus te voorkomen dat er een 'mismatch' (onjuiste koppeling) van denkkaders plaatsvindt. En deze mismatch komt herhaaldelijk voor tussen onderzoeksbeleidsmakers en practicus door het optreden van mentale verschillen. Zo willen onderzoekers weten en meten, practici maken en realiseren, en beleidsmakers beslissen. Het belangrijkste criterium voor de onderzoekers is volgens Shavelson waarheid en vertrouwen dat hij waarmaakt door goed onderzoek te verrichten. De onderzoeker dient echter de implicaties van zijn onderzoek voor de praktijk te bezien, evenals de mogelijke politieke relevantie.

De belangrijkste boodschap is, dat wanneer de onderscheiden groepen hun denkkaders en verwachtingen helder expliceren, overtrokken verwachtingen van wat onderzoek vermogen worden gecorrigeerd. Onderzoek heeft een eigen specifieke kritische functie. De claim van beleidsmakers om aanbevelingen te krijgen uit

onderzoek dient gerelativeerd te worden. Daarmee wordt de positie van de onderscheiden groepen duidelijk en kan de bereidheid om naar elkaar te willen luisteren afgestemd worden.

In de nu volgende bijdragen wordt getracht een beeld te schetsen van een zevental onderwerpen, en wel:

- a) *The John Dewey Society*, een special interest group, gericht op de historische analyse van het werk van Dewey en de interpretatie daarvan door het huidige onderwijs. Als stamvader van de Amerikaanse onderwijskunde is Dewey nog steeds inspiratiebron, ook voor de Europese onderwijsonderzoeker. Biesta (R.U. Leiden) schetst zijn impressies.
- b) *Onderwijsleerprocessen*. De Klerk en Simons (K.U. Brabant) hebben uit 130 sessies een selectie gelicht van een tweetal naar hun oordeel belangrijke onderwerpen: motivatie en cognitie, en leren en transfer. Opvallend is de toenadering tussen het Amerikaanse en Europese onderzoek.
- c) *Onderwijsgedrag en lerarenopleiding*. J. Lowijk (K.U. Leuven) vraagt aandacht voor een drietal thema's binnen dit thema: lerarcognities, het novice-expert perspectief, en de invloed van besparingen (een intrigerend onderwerp over de informatievoorziening van stagebegeleiders). Ten slotte laakt Lowijk de kwaliteit van het door hem gehoorde onderzoek. In het licht van Shavelsons rede een niet mis te verstane waarschuwing.
- d) *Schoolorganisatie en computers* (J. Remmers, Universiteit Twente). De invloed van computers in de schoolorganisatie is een niet te vermijden onderwerp in deze tijd. Remmers behandelt vooral het gebruik van de computer bij schooladministratie en -management, onderwijskundig computergebruik en gaat nader in op de invoeringsproblemen. Hij pleit voor meer aandacht voor effectonderzoek.
- e) *Bedrijfsopleidingsproblematiek* (J.N. Streumer, Universiteit Twente). Bedrijfsopleidingen is een veld van onderzoek dat een veel grotere traditie kent in de V.S. dan in Nederland, waar het goed en wel uit de startblokken is gekomen. Streumer schetst karakteristieken van bedrijfsopleidingen, aspecten van bedrijfsopleidingskunde, ont-

wikkelingsaspecten en de evaluatie van trainingen. Vooral het onderzoek naar de kosten-effectiviteit vraagt om nadere aandacht.

f) *Effectieve scholen* (W. G. R. Stoel, Universiteit Twente). Stoel behandelt de context van amerikaans effectonderzoek, de stabiliteit van effectiviteit, effectmaten en enkele kenmerken van effectief scholenonderzoek (zoals het multilevel karakter) en de theorievorming daaromtrent. Zijn conclusie is dat een verantwoorde implementatie van effectiviteitsmaatregelen vooralsnog niet in het verschiet ligt bij gebrek aan grondige evaluatiestudies.

g) *Peilingsonderzoek* (Th. Eggen en P. Sanders, CITO). In aansluiting op het thema effectieve scholen is peilingsonderzoek een instrument bij uitstek dat de overheden de laatste jaren willen benutten om de kwaliteit van het onderwijs internationaal te meten en vergelijken.

Eggen & Sanders schetsen hun indrukken van methodologische en meettechnische problemen zoals ervaren tijdens de AERA en de meeting van de National Council on Measurement in Education (NCME). Hun conclusie is dat de produktie van werkbare procedures voorschijnt de overhand heeft boven de theoretische fundering daarvan. Wellicht dat Nederlands onderzoek daaraan een stevige bijdrage kan leveren in de nabije toekomst.

The John Dewey Society (G. J. J. Biesta, Rijksuniversiteit Leiden)

The John Dewey Society, die sinds 1987 als zogenaamde 'Special Interest Group' participeert aan het AERA-congres, verzorgde dit jaar een vijftal sessies, toegankelijk voor alle congresgangers. De bijdragen aan deze sessies, voornamelijk verzorgd door 'Dewey-scholars' en derhalve veelal handelend over Dewey of duidelijk geïnspireerd op zijn ideeën, waren overigens niet de enige indicatie dat Dewey heden ten dage in Amerika nog steeds 'leeft'. Ook in lezingen die niet door de Society waren georganiseerd, viel zijn naam geregeld. We bespreken een aantal lezingen om een indruk te geven van de rol die Dewey op dit moment in het pedagogische debat speelt dan wel wordt toebedeeld.

In een bijeenkomst met als titel 'John De-

wey and General Education' werd door D. B. Gowin vanuit een Deweyaans standpunt kritiek geleverd op de veelal geïsoleerde positie van de sociaal-wetenschappelijke onderzoeker. Dewey's nadruk op het sociale karakter van ons kennen, en zijn opvatting dat ervaring en betekenis sociaal van oorsprong zijn, worden door hem vertaald in de eis dat (sociaal-) wetenschappelijk onderzoek moet aansluiten bij de concrete problemen in de samenleving. Op basis van deze 'sociale epistemologie' beargumenteert Gowin dat adequaat onderzoek niet alleen een 'socialisatie' van de onderzoeker in een wetenschapsgebied en in de methoden en technieken van onderzoek vereist maar dat daarnaast een 'socialisatie' in het gebied van onderzoek van het grootste belang is. Dewey's visie op wat nu exact 'concrete problemen in de samenleving' zijn, werd vervolgens toegelicht door R. Pratt. Dewey beargumenteert zijn opvatting dat 'there can be no conflict between the individual and the social' door te stellen dat *beide*, individu en samenleving op deze wijze tegenover elkaar gezet, abstracties zijn. Dit soort abstracte dualismen versluiert volgens Dewey het zicht op de werkelijke problemen tussen 'groups and other groups and individuals'. In aansluiting hierop stelde Pratt dat naar zijn mening ook het onderscheid tussen 'general education' en 'special education' een abstract dualisme is dat ons afleidt van de werkelijke problemen.

In het licht van het actuele debat over de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs beargumenteert C. Collins waarom een van de discussiestukken in dat debat, M. J. Adlers 'Paidcia Proposal' (1982), niet aan Dewey opgedragen had mogen worden. Ofschoon Adler 'Deweyaans' is in zijn opvatting dat kinderen in de cultuur ingevoerd moeten worden en dat specialisatie van het onderwijs en het opdelen van kinderen in groepen niet tot een culturele eenheid maar juist tot een versnippering van de cultuur leidt, verschilt hij sterk met Dewey in de wijze waarop hij meent dat dit probleem van versnippering opgelost moet worden. Adlers visie komt er volgens Collins op neer dat allereerst bepaald moet (en ook kan!) worden welke cultuurprodukten waardevol zijn en dat invoering in de cultuur vervolgens betekent dat in het onderwijs die produkten bestudeerd moeten worden. De student die daar niet voldoende in slaagt, valt helaas buiten de boot. Het onderwijs moet dus het bestaande cul-